

A CONSTRUÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DESAFIOS NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Dalma Persia Nelly Alves NUNES¹
Silvana MALUSÁ²
Geovana MELO³

112

RESUMO: A questão da formação de professores, a estrutura do conhecimento pedagógico tem sido temas frequentes nos debates em todo o país. Dessa maneira, tivemos como questionamento como ocorre o processo de construção da docência de professores que se encontram em início de carreira na educação superior? E ainda, quais as possíveis dificuldades encontradas frente a sua prática pedagógica? Objetivamos investigar como ocorre o processo de construção da docência de professores que se encontram em início de carreira na educação superior, bem como registrar e discutir as possíveis dificuldades encontradas por esses profissionais frente a sua prática pedagógica. Realizamos uma análise qualitativa de dados, a partir da pesquisa bibliográfica, além da realização de questionários e entrevistas reflexivas junto aos professores recém-concursados de uma Universidade pública da região do Triângulo Mineiro. A pesquisa demonstrou que a constituição da docência relaciona-se às condições objetivas e subjetivas. Assim, configura-se como um desafio à docência universitária a ampliação de estratégias formativas que sejam organizadas de forma sistemática no decorrer da trajetória profissional do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Docência universitária. Construção da carreira docente. Socialização profissional.

Introdução

A reflexão pessoal e coletiva enquanto processo de conscientização progressiva de desenvolvimento contínuo e compartilhado, uma investigação constante como arcabouço de crenças, conhecimentos e vivências de modo que o sujeito, o professor, venha a encontrar-se com sua própria humanidade, constituem grandes desafios à formação docente frente às Universidades (SÁ-CHAVES, 2001). Trata-se, portanto, de

¹ Mestranda em Educação. UFU - Universidade Federal de Uberlândia – Pós-graduação em Educação. Uberlândia – MG – Brasil. 38408-100. Trabalhou como professora na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e foi bolsista de iniciação à docência no PIBID/Pedagogia - dalmanelly@yahoo.com.br

² Pós-Doutora em Educação / Formação de Professores. UCP - Universidade Católica de Petrópolis – Pós-graduação em Educação. Petrópolis – RJ – Brasil. 25610-130. Doutora em Educação. UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba – Pós-graduação em Educação. Piracicaba – SP – Brasil. 13423-170. UFU - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia – MG – Brasil. 38408-100. Coordenadora Pedagógica do DINTER/UFU/UNIFAP e Vice Diretora da FACED - silmalusa@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação. UFG - Universidade Federal de Goiás – Pós-graduação em Educação. Goiânia – GO – Brasil. 74690-900. Diretora de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação, atuando na licenciatura e pós-graduação em Pedagogia. UFU - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia – MG – Brasil. 38408-100 - geovana@faced.ufu.br

compreender os pressupostos que tem dado suporte à prática docente na educação superior, a fim de abranger os principais norteadores da prática docente de professores universitários, buscando um melhor entendimento a respeito do processo de inserção na carreira do magistério superior.

Este trabalho tem como objetivos, investigar como ocorre o processo de construção da docência de professores que se encontram em início de carreira na educação superior. Visa registrar e discutir as possíveis dificuldades encontradas por esses profissionais frente a sua prática pedagógica.

A abordagem de pesquisa aqui utilizada, foi a qualitativa, através de entrevistas realizadas com seis docentes universitários da área de Ciências Humanas (Letras, Administração de Empresa e Jornalismo). Segundo Triviños (1987), a entrevista é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessa à pesquisa, e que em seguida oferece amplo acampo de interrogativas.

Fruto da disciplina “Docência no Ensino Superior” (PGED032) ofertada pela Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas, vincula-se ao Grupo de Pesquisa “Desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas”, aprovado pela UFU, certificado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob o número “1877760681965074”, coordenado pela Profa. Dra. Silvana Malusá (PhD).

No que se refere aos aspectos legais e procedimentos metodológicos esperados para um trabalho científico, o grupo se apresenta enquanto um espaço de investigação, vinculado ao desenvolvimento de estudos e pesquisas que visem à produção de novos conhecimentos e à análise das diversas dimensões dos processos de ensinar e aprender no âmbito da realidade universitária⁴, tendo como objeto de investigação a Docência Universitária, pretendendo investigar como o docente do nível superior desenvolve-se profissionalmente e que saberes e práticas permeiam sua atuação no contexto da universidade.

A construção da docência no ensino superior: um diálogo com os apontamentos teóricos

A necessidade de formação para os diversos âmbitos profissionais é uma questão irrefutável, entretanto, esta afirmação é questionável no que se refere à formação do professor do ensino superior, mais estritamente vinculada às atividades docentes, dada

⁴ Vide nota ao final do texto.

lógica que orienta a formação do docente universitário, que apresenta ênfase no conhecimento da área específica de formação. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p.36)

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiências significativas e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Podemos dizer que a dimensão da pesquisa é contemplada na formação profissional do professor que atua no ensino superior, através dos cursos de formação *stricto-sensu* e *lato sensu*, entretanto, a formação pedagógica voltada para a docência no ensino superior há pouca preocupação. Mesmo nos programas de pós-graduação, os espaços são restritos, para a prática da docência, assim como, para discussão de aspectos específicos dessa prática, de forma mais sistemática (TEIXEIRA, 2009).

Nos cursos de pós-graduação *stricto-sensu* não há exigência de oferta de disciplinas relativas à formação didático-pedagógica, ficando a cargo de cada programa a definição do currículo. Essa é uma das razões pela qual a formação docente em tais cursos tende a ser entendida como sinônimo de aquisição do título de mestre ou de doutor. Destarte, a titulação acaba sendo concebida como uma espécie de “estado de graça”, dado pela capacidade de desenvolver pesquisa na respectiva área de investigação (TEIXEIRA, 2009).

Desta forma, configura-se como um desafio à docência no ensino superior o desenvolvimento de estratégias formativas “sistematicamente organizadas, as quais envolvem esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para a apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios da área de atuação de cada profissional”. Maria Isabel Cunha (2008, p.185) ainda considera que:

[...] a Universidade ocupa o lugar da formação quando os sujeitos desse processo se beneficiam e incorporam as experiências na sua biografia. Portanto faz, também, parte do lugar. Reconhece e valoriza o lugar. Atribui sentido ao que viveu naquele lugar e passa a percebê-lo como o seu lugar, mesmo quando lá já não habita.

Podemos dizer que há a necessidade da organização de lugares formativos voltados à atuação neste nível de ensino, viabilizando a reflexão sobre o ensinar e o aprender específicos à ação docente universitária. Dessa forma, poder-se-á corroborar

com o desenvolvimento da professoralidade na docência superior, uma vez que este exercício requer competências específicas, que não se restringem a obtenção do título.

Assim, inferimos que a inserção de professores iniciantes no ensino superior pode constituir-se em um “espaço”⁵ cujo sentido e o significado formativo os transformem em “lugar”⁶ de formação, promovendo o desenvolvimento de programas de iniciação à docência no ensino superior, “território”⁷ de múltiplas possibilidades. Lüdke (1986, p.25) indica que a formação de profissionais, no primeiro momento, focalizava apenas uma perspectiva da socialização, ou seja, “[...] a influência da Universidade e de sua determinante função na aprendizagem de papéis sociais.” No segundo momento, há um avanço à medida que se procura compreender “[...] o processo de socialização a partir da experiência do profissional em seu lugar de trabalho.” (LÜDKE, 1986, p.27).

Compreende-se a socialização como um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. Neste sentido, Huberman (1992) considera que os primeiros anos de exercício profissional do professor, estes organizam sua prática, em geral, através de estratégias de sobrevivência e entusiasmo. Sobrevivência, na medida em que neste período o professor iniciante confronta-se com a distância entre os ideais e as realidades cotidianas, caracterizando o que comumente é denominado “choque do real”. Um período caracterizado pelo tateamento pela insegurança do agir docente. Com relação ao aspecto da descoberta, refere-se ao entusiasmo inicial, a experimentação.

O mesmo autor indica que estes dois aspectos, o da sobrevivência e da descoberta, são vividos paralelamente e é o segundo aspecto que permite suportar o primeiro. Entretanto, menciona a existência de perfis com uma só destas componentes impondo-se como dominante. Assim, sugere como característica principal desta fase, a exploração, a qual pode assumir um caráter, sistemático ou aleatório, fácil ou problemática de acordo com as condições do contexto institucional da iniciação do professor.

⁵ Aqui entendido, segundo Maria Isabel Cunha (2008) como sendo sempre potencial, abrigando a possibilidade da existência de programas de formação, sem, contudo, garantir sua efetivação. O fato [da universidade] de ser espaço de formação não significa que, necessariamente se constitua em um lugar onde ela aconteça.

⁶ O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades (CUNHA, M., 2008).

⁷ Na perspectiva apontada por Maria Isabel Cunha (2008) o território tem uma ocupação e essa revela intencionalidades a favor de que e contra que se posiciona, não há territórios neutros.

Tardif e Raymond (2000, p.226), do mesmo modo ponderam que o início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de “choque com a realidade”, mencionado anteriormente, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão.

Segundo esses autores há duas fases durante os primeiros anos de carreira: I – uma fase de exploração (do primeiro ao terceiro ano), na qual o professor faz uma escolha provisória de sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, “entusiasmadora” ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição; II – a fase de estabilização e de consolidação, em que o professor se investe em longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo, caracterizando também uma maior confiança do professor.

Entretanto, é preciso compreender que essa estabilização e consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão.

Assim, Lüdke (1986, p.25), enfatiza que o processo de construção da identidade profissional resulta da superação de “[...] uma suposta bipolaridade entre forças individuais e coletivas, e como bastante centrada na socialização profissional.”

A experiência, assim, proporciona aos professores, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional, que são a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar sua capacidade de ensinar.

As questões sobre a formação docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Os dizeres docentes: A construção da docência e desafios no processo de ensino

A formação docente supõe um *continuum* (TARDIF, 2002), no qual, durante a trajetória docente, as etapas do trabalho do professor devem alternar com fases de formação contínua. Essa formação é anterior ao ingresso na própria Universidade e perpassa pela formação inicial desdobrando-se ao longo de toda carreira profissional.

Nesta dinâmica, os professores reelaboram os seus saberes iniciais em um diálogo constante com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas em seu contexto de trabalho. É neste diálogo e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que estes docentes vão construindo seus saberes. Deste modo, a formação docente sinaliza para diferentes aspectos e desafios, bem como a construção da identidade profissional, os saberes que são mobilizados no exercício da docência, a relação teoria e prática, entre tantos outros (TEIXEIRA, 2009).

Neste cenário, alguns professores revelam suas experiências acumuladas em sua trajetória e que são refletidas no exercício da docência e que contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Uma professora relata sua trajetória e considera que todas as etapas as quais passou influenciaram em sua atividade docente atual:

Eu estava no último ano de faculdade na Universidade de Sorocaba e eu tinha algumas noites livres, existia um projeto da igreja do bairro onde eu morava que se chamava Sorocaba sem analfabetos, neste projeto era direcionado para pessoas maiores de 40 anos que não tiveram a oportunidade de estudar. Eu sempre gostei muito de história e eu me aventurei a ministrar aula como voluntária de história duas noites por semana [...]. Quando resolvi fazer o mestrado em educação, era meu desejo muito fazer com o professor que foi meu orientador, porque ele era uma pessoa que tinha uma sensibilidade muito grande com relação à questão do educar, e com ele eu aprendi muita coisa, as aulas eram muito mais conversas do que aulas. Acredito que isso é importante ter essa formação, e isso foi muito importante para mim, me influenciou na professora que sou hoje. (sujeito 03).

Podemos considerar a partir do exposto a dimensão da formação pessoal do professor. O docente ao longo de sua história de vida pessoal interioriza conhecimentos, competências, crenças e valores, os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros e são reatualizados e reutilizados. Dessa maneira, o tempo da vida profissional, o tempo de carreira que o eu pessoal, em contato com o universo do trabalho constrói, vai pouco a pouco se transformando e torna-se um eu profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000).

A formação, neste sentido, passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes e estes produzem a profissão docente que é o segundo aspecto que se refere ao

desenvolvimento profissional. Para Pimenta (1997), os saberes não são lineares no sentido de que não se constituem em um conhecimento acabado, tão pouco, são instrumentais, uma vez que, envolve uma complexidade de valores que são constantemente modificados.

A autora ainda considera o desenvolvimento organizacional, cuja importância está em produzir a instituição como espaço de trabalho e formação, “[...] o que implica a gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando à constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.” (PIMENTA, 1997, p.12).

Estes aspectos estão intrinsecamente vinculados ao processo de socialização profissional do professor, na medida em que, em sua inserção inicial na carreira docente, revelam suas concepções que posteriormente irão delimitar suas práticas formativas no interior da universidade. Tais fatores vinculam-se ao desenvolvimento de sua identidade profissional e a construção de seus saberes docentes, além de se referir à transposição dos conhecimentos inerentes à profissão em práticas profissionais.

Os professores novatos demonstram também, insegurança no tratamento dos problemas e vivem o conflito entre as demandas dos alunos e as exigências da instituição. Com o passar do tempo, à medida que vivenciam novos problemas, sentem-se mais tranquilos, confiantes e autônomos para solucioná-los:

Por outro lado, tem um ponto negativo que, na verdade precisamos de muitas informações para poder se adaptar no primeiro momento. Como eu era recém-chegada e na época faltavam professores não participei do processo de atribuição de aulas... Foi uma adaptação muito difícil nesse sentido, porque além de ter que adaptar-me em uma realidade completamente diferente – nunca havia vivenciado uma realidade de ter que lidar não só com aula, mas também com ensino, com pesquisa, com extensão, saber os trâmites, das leis, de resoluções... Hoje eu entendo muito mais o que é a realidade de uma Universidade pública e as exigências necessárias e o que temos que fazer para cumprir tais obrigações. Mas no primeiro momento eu tive que buscar as informações (sujeito 01).

Deste modo a formação profissional revela-se como um processo interativo e dinâmico, perpassando pelas dimensões pessoal, social e profissional, conforme observa Nóvoa (1997). As experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor construiu e absorveu ao longo de sua trajetória são traduzidos em processos formativos e constituem-se em uma forma do docente ser, pensar e agir no mundo e em sua prática

profissional. A formação nessa ótica tem a ver com a trajetória de vida pessoal e profissional, mostrando-se permanente.

É possível apreender que à medida que os docentes novatos adquirem mais experiência na profissão em contato com as situações cotidianas constroem um modo particular de lidar e ministrar aulas, arraigados nas práticas sociais coletivas da profissão docente. Uma professora assinala:

Vivenciamos uma mudança constante em relação ao processo de trabalho, e os currículos não têm acompanhado essas mudanças. Na teoria trabalhamos uma coisa, mas quando confrontados na prática é algo totalmente distante. É interessante o professor tentar alterar suas formas de trabalho, muitas vezes o professor utiliza o mesmo plano de aula há vinte anos, e em vinte anos muita coisa muda. Repensar esses processos de ensino pode contribuir muito para que os docentes estejam mais preparados para enfrentar as gerações que vêm aí. (sujeito 03).

A partir das considerações dos docentes, podemos aferir que estes, em seu processo de socialização, constroem e reconstróem através das relações sociais suas ações, posicionando-se de acordo com o momento vivenciado, incorporando assim práticas e percepções acerca da profissão docente ao longo da sua socialização.

É necessário ponderar que a prática educativa do professor implica a capacidade de transformação e adequação do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional. Desta forma, configura-se como um desafio à docência na educação superior o desenvolvimento de estratégias formativas as quais envolvem esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para a construção de conhecimentos, saberes e fazeres próprios da área de atuação do professor que atua na educação superior.

As respostas obtidas por meio do questionário evidenciam que há a compreensão, por parte dos docentes que a formação inicial e continuada realmente contribuíram para sua atuação como professor. No entanto, as entrevistas revelam que estes professores afirmam ter dificuldades de natureza didático-pedagógica conforme explicitaremos a seguir:

[...] não temos necessariamente esse preparo para entrar numa sala de aula e conduzir adequadamente. Essa é uma cobrança muito grande que temos da coordenação, da direção para manter o aluno, para poder conduzir uma boa aula. Então eu acho que o mínimo que deveria haver é uma preparação adequada para isso. Talvez muitos pensem que algum professor que vem de outras universidades já tenha uma experiência, ou saibam sobre isso, mas muitos não sabem como o meu caso, por exemplo. (sujeito 01).

Podemos observar através do relato, o pouco valor que é atribuído à formação didático – pedagógica do professor pela Universidade, tendo em vista que neste espaço prioriza-se a formação e a prática do pesquisador. Nessa lógica, este profissional realiza sua formação de pós-graduação, arquitetando uma competência técnico-científica, reconhecida e legitimada pelos seus pares e alunos.

Uma professora ponderou que “Em alguns momentos temos uma distância muito grande entre o que imaginamos e planejamos e o que o aluno está preparado para receber.” (sujeito 06). Os relatos demonstram que há, por parte dos professores de modo geral, a compreensão das lacunas formativas com relação às questões próprias da docência universitária, que é entendida como uma profissão complexa, num contexto que implica movimento que é a Universidade.

No entanto, é expressa nesta fala uma concepção de educação que pode reproduzir as práticas tradicionais de transmissão do conteúdo de alguém que sabe muito, que tem o domínio da disciplina a ser ensinada para alguém que nada sabe. Quando perguntamos através do questionário sobre as principais habilidades como professor, alguns enumeraram que seria preparação das aulas e exposição do assunto a ser abordado ou o que alguns denominaram de clareza nas explicações. Uma professora ainda afirma. “O professor universitário tem que ter uma boa formação, tem que conhecer o que ele vai lecionar ... Ser uma pessoa que vai transitar bem entre sua posição acadêmica e de professor, de trazer a informação para os alunos.” (sujeito 05)

Apesar de haver um comprometimento com a atividade docente, a partir desses relatos observamos ainda que de forma subjetiva, as concepções de que ser professor é transmitir bem os conteúdos, numa perspectiva tradicional de “educação bancária”, como articulava Freire (1996). Em contrapartida, outros professores demonstram que:

O professor tem que ter sensibilidade. Não adianta chegar a uma sala de aula e ser um professor extremamente conhecedor tanto da teórica como da prática, mas que não tem sensibilidade de perceber o quanto seu aluno precisa de um retorno seu. Alguns podem chamar isso de didática, mas eu acredito que sensibilidade seria uma boa palavra. (sujeito 04)

Temos que repensar o trabalho do professor na sala de aula. Hoje em dia o professor é muito mais um indicador, ele não é alguém que apenas transmite conhecimento, ele aponta caminhos e cada um (discente) vai descobrindo esses caminhos conforme estão sendo indicados. (sujeito 02)

O professor apresenta um papel central no processo de ensino e aprendizagem, visto que, este mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão. No

entanto, é necessário a este profissional dialogar o conhecimento com o trabalho cotidiano, tendo em vista que, tanto ele como o discente possuem uma bagagem de conhecimentos construídos anteriores à Universidade. Para tanto, é importante que o docente tenha a capacidade de saber adequar-se metodologicamente, construindo e reconstruindo estratégias a fim de pensar o ensino não de forma meramente técnica, mas como um conhecimento em processo de construção com os pares. De acordo com Malusá e Feltran (2003, p.147)

O ser profissional-professor, hoje, exige muito além do que apenas o domínio do conteúdo específico a ser trabalhado. Falamos hoje de economia, de redefinições de espaço, de novas tecnologias da informação e da comunicação - CTIC's.

Hoje a tarefa de ensinar demanda uma nova formação inicial e permanente, em decorrência de o professor ter que exercer outros papéis, tais como a motivação, participação, animação do grupo, relações com estruturas sociais e com a comunidade. Neste sentido, refletir sobre a atividade docente requer uma nova concepção do papel do professor – que apenas dominar o conhecimento das disciplinas não é suficiente.

A partir do que observam Pimenta e Anastasiou (2002) na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo acerca das questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem. Podemos dizer que a dimensão da pesquisa é contemplada na formação, através dos cursos de formação “*strito-sensu*” e “*lato sensu*”, entretanto, a formação pedagógica voltada para a docência na educação superior é quase inexistente. Uma professora afirma:

Mas a minha intenção sempre foi continuar com a pesquisa e mesmo estando fora, mesmo trabalhando nessa faculdade particular nunca deixei de buscar leituras, de tentar entender alguma coisa para poder futuramente no doutorado continuar, com essa preocupação. (sujeito 01)

O que eu gosto de fazer é pesquisa, mas não da pra viver só de pesquisa, principalmente na minha área que é letras, se fosse outra área quem sabe engenharia daria pra eu viver de pesquisa. Desta forma, eu sempre busquei dosar, fazer o que eu gosto e tentar lecionar aquilo que eu gosto. (sujeito 02).

O que podemos apreender que há ênfase mais nas atividades de pesquisa em detrimento do ensino. À luz do que observa Maria Isabel Cunha (2005, p.80) O professor ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, “[...] constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas

caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade.”

Com relação a estes aspectos, perguntamos aos professores sobre a consistência da sua formação para o exercício da docência na pós-graduação, e os professores destacaram que “Obtive uma boa base teórico-prática na graduação em letras que me possibilitou boa adaptação no magistério. Mas na pós-graduação, como é característico dos cursos de pós-graduação, não há exigência na formação prática, mas sim teórica.” (sujeito 01) “O preparo se deu através dos bons exemplos deixados por professores cujo trabalho acadêmico me supervisionavam favoravelmente, seja em aula ou fora dela.” (sujeito 02).

A formação docente, conforme assinalado nas respostas dos professores mostra-se limitada, no sentido de que, não há a preocupação em desenvolver atividades e/ou discussões específicas para o exercício da docência na educação superior. Nessa perspectiva cabe a reflexão crítica sobre sentido formativo da instituição (a Universidade que é o lócus de formação e atuação docente). Malusá e Feltran (2003, p.138) considera que

Se o docente universitário não tiver clareza de sua prática, de como organizá-la e para quê, correrá o risco de reduzir-se à mera reprodução de modelos aprendidos em sala de aula. Portanto, é necessário que a prática docente esteja submetida a uma reflexão sistemática e contínua.

Nesta dinâmica, Nóvoa (1992, p.25) propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico reflexiva que “[...] forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que promova as dinâmicas de formação autoparticipada.” A partir desses aspectos Pimenta (1997, p.14) sugere três processos na formação docente, que são eles: “[...] produzir a vida do professor que sugere valorizar a vida do professor – que tem que ver com o desenvolvimento pessoal.” como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas, ou seja, sua trajetória de vida e suas vivências.

Nesta direção, há a necessidade de se investir na dimensão pedagógica da docência, considerando que esta envolve atividades e valores traduzidos em sensibilidade frente ao aluno; valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais; aprendizagem compartilhada; indissociabilidade entre teoria e prática; como apontado por alguns professores nas entrevistas, e o processo de ensino

focalizado a partir do processo de aprender do discente, todos esses fatores direcionados ao desenvolvimento do aluno como pessoa e profissional, e para tanto é necessário rever o papel da instituição como possibilidade de contribuir para impulsionar essas práticas na Universidade.

A partir destas considerações, revela-se a necessidade de uma preparação de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à docência, compreendida como um ofício que exige o domínio de vários saberes, e está situada no entrecruzamento de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Algumas Considerações: Resultados e Discussão

O presente estudo teve como objetivo investigar como ocorre o processo de construção da docência de professores que se encontram em início de carreira na educação superior. Visou registrar e discutir as possíveis dificuldades encontradas por esses profissionais frente a sua prática pedagógica. E para atender aos objetivos aqui traçados, procuramos responder como ocorre o processo de construção da docência de professores que se encontram em início de carreira na educação superior? E ainda, quais as possíveis dificuldades encontradas frente a sua prática pedagógica?

Esta investigação nos possibilitou concordar que as vivências dos professores, suas experiências pessoais e/ou profissionais, e os saberes que são mobilizados à medida que desenvolve seu trabalho e a história de vida são fatores constituintes do processo de construção da docência. Neste sentido, conhecemos as experiências que marcaram e tornaram-se ações formativas da pessoa e do profissional docente.

Neste sentido, os conhecimentos construídos em diferentes lugares e momentos da vida pessoal e profissional influenciaram de forma significativa a relação que cada professor tem com a docência. Nesta medida, tais aspectos vivenciados e incorporados de diferentes modos por estes docentes, acabaram por constituir-se num processo de constante formação do eu pessoal e do eu profissional.

Desta forma, a partir do diálogo com os referenciais teóricos que balizaram este estudo, bem como, os apontamentos dos professores – sujeitos da pesquisa – apreendemos que a construção da docência é um processo que se inicia muito antes do ingresso na carreira do magistério superior, na medida em que, os professores consideraram em suas práticas cotidianas na Universidade a influência das experiências anteriores ao acesso na carreira – escolares, familiares, profissionais e sociais.

A experiência profissional durante a socialização vai se configurando num espaço rico de formação. Os conhecimentos que dizem respeito ao modo como se apropria do ser professor no decorrer da vida, revelam-se assim, como valiosos no processo de construção da profissão, no sentido de que os professores, no exercício de sua atividade, constroem saberes práticos, baseados nas experiências cotidianas e esses saberes se transpõem às situações de ensinar estabelecendo uma relação dialógica.

A constituição da docência acontece, portanto, em meio a essas experiências, que se formam em espaços a partir dos quais o professor pode trazer a tona saberes e vivências ao longo de sua trajetória de vida para responder às necessidades que são postas no momento. É na história da formação desses professores que estes constroem e formulam instrumentos para produzir seus saberes e ensiná-los aos seus alunos, o que pode permitir ainda que estes percebam a prática atual como referência para a sua atuação e nela refletir.

Tais aspectos contribuíram para o fortalecimento da profissionalização do professor, contudo, consideramos que estes não são suficientes para o exercício docente. Estas considerações apontam, para uma carência de formação pedagógica específica para o exercício da docência na educação superior por parte dos cursos de pós-graduação *strictu-sensu*.

Nesta ótica, os professores encontram dificuldades frente à prática pedagógica, uma vez que, para darem conta de seu trabalho recorrem aos conhecimentos adquiridos na prática docente na educação básica, as experiências formativas na formação inicial, ao conhecimento do conteúdo da disciplina e às referências passadas pessoais e/ou profissionais. Malusá e Feltran (2003, p.139) aponta que

O exercício da docência no ensino superior exige o domínio da área de conhecimento que se ensina associado ao conhecimento educacional e pedagógico, o qual possibilita ao professor planejar, desenvolver e avaliar a ação educativa com critérios científicos e de acordo com um projeto educacional pretendido.

Podemos considerar que existem lacunas formativas com relação às questões próprias da docência universitária, que é entendida como uma profissão complexa, num contexto que implica movimento que é a Universidade. Podemos dizer que, a formação pedagógica voltada para a docência no ensino superior é quase inexistente e os professores encontram alguns enfrentamentos quando deparados com a prática pedagógica.

Podemos observar por meio deste estudo, o pouco valor que é atribuído à formação didático – pedagógica do professor pela Universidade, tendo em vista que neste espaço prioriza-se a formação do pesquisador. Nessa lógica, este profissional vai realizando sua formação de pós-graduação, arquitetando uma competência técnico-científica.

O que podemos apreender que há ênfase mais nas atividades de pesquisa em detrimento do ensino. À luz do que observa Luiz Antônio Cunha (2000, p.80)

[...] o professor ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade.

Esse modelo formativo, centralizado no aprofundamento de um determinado campo científico, revela-se limitado e frágil quando o professor se vê confrontado ao assumir uma sala de aula e a complexidade que há em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. O professor desprovido de uma formação que envolve questões pedagógicas para o exercício da docência, enfrentará problemas para o desenvolvimento de sua profissão, tendo em vista que, seu exercício tem como pré-requisito a compreensão e o domínio de diversos saberes.

Diante do exposto, consideramos que o professor apresenta um papel central no processo de ensino e aprendizagem, visto que, este mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão. No entanto, é necessário a este profissional dialogar o conhecimento com o trabalho cotidiano, tendo em vista que tanto ele como o discente possuem uma bagagem de conhecimentos construídos anteriores à Universidade. Para tanto, é importante que o docente tenha a capacidade de saber adequar-se metodologicamente, construindo e reconstruindo estratégias a fim de pensar o ensino não de forma meramente técnica, mas como um conhecimento em processo de construção com os pares.

É nessa ótica que, reiteramos a necessidade de investimento em uma formação pedagógica sólida e permanente, e não apenas em eventuais programas de integração, de forma que as práticas e experiências sejam articuladas às teorias educacionais, por meio de metodologias que considerem as necessidades formativas dos docentes, o trabalho coletivo e a valorização da carreira no magistério superior.

Nessa direção, acreditamos na não existência de um ator individual, mas de vários atores multifacetados, constituídos por várias experiências formativas e em

diferentes tempos de vida. Esses espaços e momentos formativos exercem influência significativa na prática profissional do professor.

Assim, configura-se como um desafio à docência na educação superior a ampliação de estratégias formativas que sejam organizadas de forma sistemática, as quais envolvam empenhos pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, norteados para a construção de conhecimentos que considerem os diversos saberes mobilizados pelos professores e os próprios da área de atuação profissional.

Nota: a) FERREIRA, Jociene Carla Bianchini. Docência universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo. **Tese-Doutorado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG, 2013; b) SILVA, Marluclena Pinheiro. DOCÊNCIA universitária no curso de enfermagem. formação profissional, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade. **Tese-Doutorado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG, 2013; c) SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. Docência Universitária: concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica. **Tese-Doutorado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG, 2013; d) CALIXTO, Aldeci Cacique. Docência universitária: dimensões didáticas da prática pedagógica. **Tese-Doutorado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG, 2012; e) BERNARDINO JUNIOR, Roberto. Docência Universitária: o cirurgião dentista no curso de Odontologia. **Tese-Doutorado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG, 2011; f) SILVA, Naísa Afonso. Docência Universitária: o professor de Direito formado em Direito. **Dissertação - Mestrado em Educação**, Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG, 2011; g) ARANTES, Cristovão J. Formação humanística do estudante de direito: diretrizes curriculares e realidade. **Dissertação - Mestrado em Educação**. Orientação, Prof. Dr. José Augusto Dela Coleta, Centro Universitário do Triângulo – UNITRI, Uberlândia/MG, 2008; h) BELCHIOR, Patrícia de O. L. Docência universitária: o professor de educação física no curso de educação física. **Dissertação – Mestrado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, UFU/MG Uberlândia/MG, 2007; i) ALENCAR, Eunice M. L. Soriano e FLEITH, Denise de Sousa. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol 17, n. 1. Porto Alegre, 2004 / ISBN 0102-7972; j) MELO, Maria do Céu; SILVA, José Luis; GOMES, Álvaro e VIEIRA, Flávia. Concepções de pedagogia universitária – uma análise do questionário de avaliação do ensino ministrado na universidade do Minho. **Revista portuguesa de Educação**, 2000, 12(2), pp.125-156 –Universidade do Minho em Portugal/ ISBN 0871-9187.

***CONSTRUCTION OF A TEACHING CAREER IN HIGHER EDUCATION
CHALLENGES IN THE PROFESSIONAL SOCIALIZATION PROCESS***

ABSTRACT: *The question about of teacher training, the structure of pedagogical knowledge has been recurring themes in the debates around the country. So, we had how question: as the process of building the teaching of teachers who are in early career in higher education occurs? And yet, what the possible difficulties encountered across its pedagogical practice? We aimed to investigate how the construction process of teaching of teachers who are beginning their careers in higher education occurs. And record and discuss the possible difficulties encountered by these professionals facing their practice. We performed a qualitative analysis of bibliographic data, besides the completion of questionnaires and reflective interviews with recently teachers gazetted in a public university in the Triangulo Mineiro region. Research has shown that process of constitution the teaching relates to the objective and subjective conditions. Thus appears as a challenge to the university teaching the expansion of training strategies that are organized systematically during the professional career of the teacher.*

KEYWORDS: *University teaching. Construction of teacher. Professional socialization.*

REFERÊNCIAS

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA F. L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo horizonte: Autêntica, 2000. p.151-201.

CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.12, n.3, p.182-186, 2008.

_____. Trabalho docente na universidade. In: MELLO, E. B. et al. (Org.). **Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005. p.99-115.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Ed., 1992. p.31-61.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. (Org.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash Ed., 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 3.ed. Porto: Porto Ed., 1997

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, Presidente Prudente, v.3, p.5-14, 1997.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002

SÁ-CHAVES, I. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p.83-95.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**, São Paulo, v.21, n.73, p.209-244, dez. 2000.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico de SENAC**: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v.35, n.1, p.29-37, jan./abr. 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.